

"JUEGOS PROHIBIDOS" ABUSO SEXUAL A MENORES EN UNA ESCUELA. Una experiencia de intervención en crisis.

Lic. SILVIA BAEZA y Lic. REGINA ÖFELE.

Lic. Silvia Baeza. Profesora titular de Clínica Psicopedagógica. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Universidad del Salvador.

Profesora asociada de Seminario de Orientación. Facultad de Psicología y Psicopedagogía.

Vicepresidente y Coordinadora Docente de la Fundación Gregory Bateson.

Lic. Regina Öfele. Psicopedagoga especializada en Juego.

Representante en Sudamérica del Instituto para la Investigación y Pedagogía del Juego dependiente de la Universidad de Salzburgo, Austria.

Abstract:

El trabajo se centra en una intervención realizada en una escuela de nivel inicial, inmediatamente a posteriori de detectarse situaciones de probable abuso sexual a menores de 2, 3 y 4 años por parte de un docente.

Se analiza la intervención en crisis, sus características y ventajas.

Se describen los procedimientos y estrategias utilizados, dentro de la perspectiva sistémico - cognitivo - comportamental.

Las conclusiones que del trabajo se desprenden, podrían sintetizarse en:

- *El reconocimiento de la importancia de una intervención precoz, inmediatamente aparecida la situación de crisis.*
- *La implementación de estrategias específicas facilitadoras y la correspondiente evaluación sobre la conveniencia de diferentes intervenciones posteriores.*
- *La utilización del juego como recurso.*
- *La modificación de conductas y cogniciones.*

La Experiencia.

El presente trabajo muestra lo que describimos como "intervención en crisis" en una escuela privada de nivel inicial que llamaremos Jardín B.

Desde los medios, en especial la TV, nos "invadió" la noticia sobre la denuncia penal por abuso sexual realizada por el padre de una pequeña de jardín de infantes, sobre un profesor de música de la escuela de su hija.

Otra escuela, que llamaremos **el jardín B.**, en la cual también trabajaba dicho profesor, nos consulta sobre cómo encarar la situación a nivel institucional, con padres, pequeños de 2-3 y 4 años y docentes, ya que también han sido "sorprendidos" por la noticia dada en los medios de comunicación.

A pesar del estado de shock y confusión inicial de propietarios y directivos, el compromiso del jardín B fue destacable asumiendo responsabilidad y seriedad para enfrentar el tema desde un primer momento. No obstante, la exigencia de "respuestas" de los padres - sobre lo supuestamente ocurrido-, el desconcierto y nivel de angustia de las jóvenes maestras eran situaciones que desbordaban totalmente a la institución.

El modelo de intervención en crisis destaca como ejes : a) acudir al lugar del hecho (escuela) para atender la urgencia, mientras ésta siga siéndolo; b) responder a las necesidades críticas de los consultantes (directivos); c) realizar las intervenciones pertinentes con los subsistemas comprometidos (directivos - docentes - padres y niños); d) efectuar un seguimiento en el tiempo comparando con la situación inicial; e) realizar el cierre; f) nuevos seguimientos - sobre el proceso en sí mismo, su evolución en el tiempo; y g) nosotros agregamos en este caso particular, recopilar material con fines de investigación.

Desde el punto de vista teórico, destacamos lo que ya Gerald Caplan identificara como prevención secundaria es decir **"la identificación oportuna, preventiva, que implica el descubrimiento de patología antes que ésta se exacerbe, de síntomas antes que se conviertan en síndromes"** o incluso **dedificultades antes que se transformen en problemas**, como tan bien lo expresa el modelo estratégico del MRI (Mental Research Institute).

Comencemos por definir qué es el abuso sexual y por qué hemos decidido encuadrar esta situación dentro de esta categoría:

Como tal, el abuso sexual en la infancia es un fenómeno altamente complejo, que resulta de una combinación de factores, individuales, familiares y sociales. A pesar de no poder determinar con precisión si en la actualidad ha aumentado, lo cierto, es que hay mayor conciencia social, despierta interés en los medios de comunicación, y las reuniones profesionales lo incluyen con el fin de conceptualizar, profundizar su investigación, estudiar sus causas y efectos y aportar elementos para una ampliación de la legislación al respecto.

En la actualidad se destacan el creciente interés y protección de la infancia, el rechazo social explícito a la vulneración de la intimidad de los niños, el desarrollo de programas de intervención y el énfasis puesto en la prevención. A pesar de todo esto, son aún escasas las cifras y las estadísticas nacionales.

En particular, este trabajo nos permitió constatar que en el campo educativo, es escasa, casi nula, la capacitación de docentes, referida a estos temas y la inexistencia de programas de "afrontamiento", y de modificación comportamental y cognitiva, a pesar de ser las escuelas un ámbito privilegiado para detectar y prevenir el maltrato y el abuso infantil. Cabe hacer notar que en los lineamientos básicos del Ministerio de Cultura y Educación, no se menciona en ninguna parte este tema como inclusión en el plan educativo a modo de prevención en los alumnos.

El enfoque de este trabajo se centra especialmente en la forma en que **es percibido el abuso** por la comunidad escolar, es decir **la significación** de las conductas sexuales (en este caso impuestas a los niños), la forma en que reaccionan los adultos- padres y docentes, la diferencia respecto del sexo y la edad de los niños sometidos a tales conductas, el impacto sobre la responsabilidad del docente y de la escuela, la forma de enfrentar (o negar) la situación, es decir, **las cuestiones y registros personales** y sus efectos posteriores a corto y largo plazo.

A pesar de las divergencias respecto de la definición formal del abuso adherimos a los dos criterios básicos necesarios para considerar que hubo abuso infantil: a) una relación de desigualdad - edad -madurez, poder entre agresor y víctima y la utilización del menor como objeto sexual o sea la estimulación del niño para la estimulación sexual del agresor (Hartman y Burgess,1989).

Estos dos criterios aparecen en la definición propuesta por *National Center for Child Abuse and Neglect en 1978, que considera abuso infantil " en los contactos e interacciones entre un niño y un adulto, cuando el adulto agresor usa al niño para estimularse sexualmente él mismo, al niño o a otra persona."*

Encontramos en esta situación, además de las características mencionadas, otras tipificaciones que constan en toda la bibliografía consultada. 1) el agresor es un conocido, 2) se produce una situación de secreto como una forma de presión sutil, 3) las edades de los niños (entre 2 y 3 años), considerada como franja de alto riesgo para la victimización dado el escaso lenguaje verbal y 4) las expresiones verbales (lenguaje) coincidentes de los niños no sólo en la escuela en la que trabajamos sino por comparación con los de otros niños de otras 2 escuelas. (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000).

Respecto de las fases por las que pasa toda situación de detección y denuncia de abuso que se mencionan como indicadores centrales (Sorensen y Snow 1991) pudimos detectar claramente la primera fase de negación (de niños, padres y docentes) y la segunda fase de revelación, con un reconocimiento claro, aunque aparentemente significado (o registrado) dentro de lo lúdico por parte de los niños y vago y muy parcial de los docentes que insistían en "no poder creer en estas conductas dado lo buen profesor que era y la dedicación a su trabajo".

Este último juicio no pudo ser totalmente modificado en los maestros. Varios supuestos sostienen este **sorprendente razonamiento de las jóvenes docentes**.

Por un lado los sentimientos característicos post- traumáticos que confunden en un primer momento a quienes se ven involucrados en situaciones de este tipo, por otro lado la aparición de sentimientos ambivalentes ("tan buen profesor = no puede tener esta parte tan perversa" como mencionaran varias docentes) y por último y **no menos preocupante para las autoras**, como aspecto a investigar y evaluar, y que obviamente trasciende los límites del presente trabajo, aparentemente sostenido en una insuficiente, elemental (y frágil?) formación profesional de base.

Algunas maestras, atónitas frente a los hechos, expresaron literalmente "yo pensé que el jardín era una burbuja", sin poder creer que algo hubiera sucedido en este jardín. La formación en el nivel inicial pareciera, por lo tanto, aun dirigida hacia aspectos que poco o nada tienen que ver con el mundo real, creando un mundo absolutamente imaginario que, peligrosamente, las maestras también parecieran creer. **La persistencia de creencias totalmente disfuncionales características de los docentes del nivel inicial**, que, según nuestro criterio se remonta a aspectos de formación en los correspondientes profesorados, trae como consecuencia un registro inadecuado, insuficiente y/o distorsionado de la situación de los niños de los que están a cargo.

Los padres, pasado el momento inicial de shock, con fuertes sentimientos de ira, parálisis, confusión, aportaron sus observaciones sobre cambios significativos observables en las conductas de los niños, que ayudaron a incorporar información, esclarecer los posibles efectos, el seguimiento y evaluación del proceso.

La intervención inmediata en un momento de crisis se podría comparar por analogía con el tratamiento de quemaduras graves, en las que la frecuencia de recuperación tiene **gran correlación con la rapidez con que se inicie el tratamiento**. En este caso la actitud de la escuela de aceptación como institución, de que el acontecimiento denunciado también podía haber ocurrido en la escuela y la rapidez en tomar decisiones, (la escuela, hizo una denuncia penal inmediata y programó varias reuniones formales por grupos de edad, con padres), **legitimó la situación traumática y los claros efectos de shock post- traumático que todos sus miembros manifestaban**.

-

La intervención

Como primer paso de la intervención se recogió una descripción lo más detallada posible de los acontecimientos (qué- cómo- dónde- cuándo- con quiénes- cuánto tiempo) para determinar cuáles serían los subsistemas de impacto, qué jerarquizar, cómo acceder mejor a cada uno de ellos.

La escuela tomó la decisión de separar al profesor de su cargo, con lo cual dio un claro mensaje de protección y credibilidad de los pequeños. Esta información fue comunicada claramente a todos los niveles.

Los padres por su lado durante el largo fin de semana, se habían reunido entre sí y exigían a la escuela explicaciones, la responsabilizaban de lo sucedido y sometían a los pequeños a dramáticos y forzados interrogatorios sobre lo ocurrido.

Se eligió comenzar por una reunión con padres de niños de 4 años, aparentemente los que más tiempo habían estado con el agresor y por lo significativos que resultaban algunas expresiones de los niños. (" vos te bajaste los pantalones más que yo con ...". "yo también le ví el pito")

Se realizaron sucesivamente iguales reuniones con los padres de niños de salas de 3 años.

Una durísima primera reunión, con cada grupo, tuvo como objetivo permitir que se expresasen los sentimientos, dudas, angustias y circunstancias relatadas por los niños, ante la situación y como segundo objetivo se focalizó en una información mínima sobre características de la violencia, abuso sexual, grados y posibles efectos más relacionados con esta situación en particular. El reconocimiento de la gravedad de la situación (no así de sus efectos- de los que aún no mediaban demasiados datos), el compartir entre todos, maestras incluidas, disminuyó sensiblemente el nivel emocional y permitió presentar el breve plan que se desarrollaría, con padres, docentes y niños. Se solicitó particular colaboración de los padres y de los abuelos de los niños, que estuvieron invitados a asistir a las reuniones, sobre no someter a los pequeños a interrogatorios forzados. Se pactó claramente cuál sería el mensaje que recibieran los niños sobre la desaparición del profesor de la escuela, quedó pactado que todos los adultos dirían lo mismo "NN no viene más porque hacía juegos con los chicos que no un grande no debe hacer y todos estamos muy enojados").

Se presentó y explicó la modalidad y el sentido del trabajo de juego, que realizaría la Lic. Öfele, con los pequeños y los aspectos terapéuticos del juego simbólico.

El programa consistía en trabajar con los niños en sus respectivas salas en sesiones de juego libre (a cargo de la Lic. Öfele). El objetivo de los encuentros era brindar un espacio donde, a través de diferentes juegos, los niños tenían la posibilidad de expresar sentimientos que estarían estrechamente relacionados con los acontecimientos vividos en esta situación.

Se decidió realizar talleres de juego de una hora cada uno, considerando que el juego es el lenguaje del niño, más aún en los 3 y 4 años, donde el lenguaje verbal no es aún el predominante en todas las ocasiones. De esta manera se priorizó el tipo y nivel de expresión de los niños, trabajando también con materiales de tipo inestructurado y con posibilidades abiertas, de manera de no dirigir de afuera el contenido y proceso lúdico. En el juego libre, considerando como tal, aquel que el mismo niño elige y desarrolla sin mayor intervención del adulto, el niño logra expresarse con un alto grado de libertad, logrando en ese espacio y tiempo diferente al de la realidad, ensayar y expresar todo aquello que en la vida real no se anima.

Estas horas de juego permitían a los niños, no sólo la libre expresión de sus sentimientos –que podían estar relacionados o no con la situación vivida con los hechos acontecidos en el jardín- sino también resolver conflictos relacionados con estos sentimientos. El poder actuar estos sentimientos por medio del juego hace que emerjan a la superficie expresándolos abiertamente, así el niño puede enfrentarse a ellos aprendiendo a controlarlos o a rechazarlos. Cuando logra alcanzar una relajación emocional empieza a darse cuenta del poder interno que tiene para ser un individuo con derechos propios, de poder pensar por sí mismo y tomar sus propias decisiones, de lograr una mayor madurez psicológica. El juego es un medio para expresarse y permitirse ser uno mismo. Juego y fantasía permiten al niño la posibilidad de obtener cierto poder y de manejar las circunstancias. De esta manera ya no son más los supuestamente "dominados", sino que son ellos mismos quienes dominan la situación (el juego).

Se trabajaría con las docentes para pautar esta observación, sin intervenir, ni interrogar a los niños y recoger cualquier información llamativa durante toda la jornada escolar (se incluyó personal de limpieza y comedor). El trabajo con los niños apuntaba no sólo al juego libre, su observación, sino a un **modelado de propuestas lúdicas** inestructuradas que apuntaban al despliegue de temas como "el secreto", "la confianza", "los miedos", etc.

Se eligieron principalmente tres ejes temáticos en base a los sentimientos (López Sánchez, 1999) que pudo haber provocado la situación con el profesor de música: 1) el secreto y la mentira, 2) el miedo y la confianza-desconfianza, y 3) el cuerpo. Las tres temáticas se trabajarían en tres encuentros diferentes –y en este orden-, si bien no pueden ser estrictamente separadas, y con posibilidad de superposición o complementariedad entre sí.

La observación del juego, la mirada desde afuera, permitía entonces detectar dificultades o no para un adecuado proceso lúdico, como indicador de alguna situación problemática, partiendo de la base que en el juego postraumático (Terr, 1983) hay claros indicadores tales como la repetición compulsiva, su modalidad secreta y reiterada, que lo diferencian de un juego sano y que debería haberse manifestado ya sea en las horas de juego o bien en el juego espontáneo en la casa o en el jardín.

Niños que han sufrido una experiencia traumática, juegan sus juegos repetidamente hasta que los padres o maestros les pidan que terminen o les pidan que se retiren o

hasta que alcancen una comprensión emocional de la conexión de su juego con el trauma psíquico de origen.

La inclusión de la maestra del grupo se encuadró dentro del carácter de observadora, con el objetivo, primero de estar presente, cerca de los niños en caso que ellos la necesiten y segundo que pudieran observar desde otro lugar el juego de los niños, sin la "carga" de la responsabilidad sobre el grupo y el proceso y desarrollo de la actividad durante ese período de tiempo. Otro de los objetivos era también el aprendizaje de una lectura diferente, más amplia del juego, de modo de no correr el riesgo de hacer una lectura "lineal" de situaciones de juego de los niños, asociándolas rápida - y erróneamente- con los hechos vividos.

Si bien en cada encuentro se priorizó un tema específico, este no fue explicitado previamente. Los materiales de juego, la música de acompañamiento y las temáticas propuestas al inicio introducían el tema, que bien podía ser derivado hacia otro, si los niños así lo necesitaban y lo proponían. Así por ejemplo, en el primer encuentro los niños jugaron a esconderse solos, entre algunos y todos juntos, taparse, formar cuevas, contarse cosas en voz baja, descubrir objetos y personas. En el segundo encuentro jugaron situaciones que les ocasionaban cierto temor, buscando y encontrando situaciones, personas y/o personajes que les ofrecieran alivio y auxilio a dicho sentimiento. En el tercer encuentro se jugaron juegos estrechamente relacionados con lo corporal tanto individual como grupal, poniendo énfasis en un contacto corporal más cercano entre los niños y la coordinadora, pudiendo cada niño establecer los límites de su propia tolerancia. En cada uno de los encuentros se realizó al final, y a modo de cierre, una breve relajación corporal, incorporando progresivamente el contacto corporal directo o a través de algún objeto.

Una segunda reunión con los padres, sobre un clima mas distendido y reflexivo que el anterior apuntó nuevamente a brindar información sobre el tema, mencionar características y efectos posibles, (cambios en el sueño- carácter- alimentación), comentarios y anécdotas sobre los niños.

La reunión comenzó con un trabajo de "lectura interpretativa de fotos" (fotolenguaje) en pequeños grupos que permitió a los padres distenderse y, poniéndose en tema, comprender cómo significamos la realidad de maneras diferentes.

Como anécdota simpática incluimos un fascinante trabajo que debimos producir durante una de estas reuniones en la que se cortó la luz y al tener que recurrir a la luz de velas, se nos ocurrió trabajar con sombras chinas como disparador de distintas "versiones y visiones" de la realidad.

En este segundo encuentro, completaron por separado papá y mamá, una encuesta, lo cual puso al grupo en tarea desde una actitud reflexiva y permitió un muy buen momento de compartir grupal. Se brindó bibliografía específica y de información general a los padres y docentes que sintieran la necesitaban.

Una vez más es interesante destacar que los padres en su mayoría profesionales hicieron consultas bibliográficas o buscaron información sobre el tema en otros profesionales, pero no lo hizo ninguna docente, quienes aludieron a la necesidad de "no continuar con el tema".

En esta reunión se pautaron los pasos siguientes y se anunció **el cierre de la tarea** previsto para después de las vacaciones de invierno o sea 4 semanas después. Esta información contribuyó especialmente a calmar a los adultos.

El trabajo que continuó con dos reuniones más, se cerró con información a los padres de las observaciones de juego y dibujos de los niños, y las observaciones finales realizadas posteriormente al receso de invierno de los niños en la sala (coordinados por sus docentes) y se trabajó en reunión de grupo con las docentes.

Con las docentes se realizaron ejercicios de reflexión sobre diferentes aspectos que acontecen o pueden acontecer en el jardín y los recursos posibles que tienen o podrían tener para enfrentar las distintas situaciones. En un segundo momento se trabajaron aspectos más informativos sobre el tema abuso sexual infantil, con el objetivo de dejar algunas herramientas sobre el tema.

Hasta aquí la descripción de los acontecimientos, pasos y técnicas implementados.

Sin embargo, **como aporte central, este trabajo** pretende sintetizar algunas conclusiones básicas, que sólo a efectos explicativos se separarán en los siguientes ítems pero que en la praxis se dieron de manera casi simultánea. A saber:

- 1) La importancia de una intervención precoz.
- 2) La evaluación sobre la conveniencia o no de una intervención terapéutica individual posterior.

Este aspecto se relaciona con el concepto de no transformar dificultades en problemas, o realizar evaluaciones de una magnitud exagerada o en un nivel que no es el adecuado (Watzlawick, 1980) lo cual evita transformarse en agentes iatrogénicos en lugar de agentes de prevención.

- 3) La utilización de algunas estrategias de intervención facilitadoras como: ("desconexión estratégica") reformulaciones, legitimación de espacios de comunicación formales, información fluida y clara.
- 4) La expansión de aspectos del juego infantil y el aprendizaje por modelado que recibieron los docentes a partir de la tarea desarrollada.
- 5) La modificación de conductas y cogniciones, que se relacionan con la percepción y la significación de la realidad y la correspondiente influencia de creencias disfuncionales que interfieren en la comprensión.
- 6) La modificación de información errónea e insuficiente y las creencias disfuncionales para facilitar una modificación de conductas y cogniciones.
- 7) La poca formación - capacitación dentro del campo educativo, en particular en el nivel inicial, respecto de esta problemática y la sorprendente "inmadurez" de las docentes, que se atribuyen especialmente a factores de (escasa) formación.
- 8) El peso de factores como los medios de comunicación, con el riesgo de una exacerbación e hipersensibilización a partir de noticias truculentas, poco serias y/o comentarios de especialistas sacados de contexto, que lejos de calmar y aclarar, intimidan y confunden.

Analicemos más de cerca estos aspectos.

También fue de mucha utilidad **una reformulación de la crisis**, iluminando su aspecto de oportunidad, en términos de "estos pequeños y Uds. adultos van a estar más y mejor preparados ante situaciones similares futuras y con un relativo pequeños costo", que fue confirmada por varios padres a lo largo de las reuniones ("ahora estamos más en la tierra y con los ojos más abiertos, más alertas").

Aquí destacamos la importancia que tuvo **la jerarquización** relativa de **esta situación para este contexto en particular**. Varios padres hicieron consultas con especialistas en el tema (de minoridad - médicos - judiciales - peritos en abuso a menores) pero vieron muy frustradas sus expectativas sobre "la poca importancia" que se le concedió al asunto dadas las características de este episodio.

En este sentido es evidente que dentro del complejo y grave tema del abuso a menores, que incluye situaciones de incesto, de separación familiar, etc., el caso planteado reviste un grado menor de gravedad. Sin embargo para la mayoría de **estos padres** fue un primer contacto con una temática tan tóxica y era necesario considerar y responder a su necesidad y motivación especial .

La intervención precoz en la intersección de los subsistemas familia- escuela

1. La importancia de una intervención precoz: la precocidad en la intervención en una situación de crisis, está relacionada con la importancia que reviste la conducta del medio (meso y micro sistemas) que rodean a los niños. La respuesta de los adultos, a partir de sus propios sentimientos puede ser tan extrema (sentimientos de parálisis, vergüenza, culpa, cólera) que se transforman en incapaces para proteger a los pequeños. La relación que automáticamente se establece entre la situación acontecida y las propias experiencias, instala y dispara percepciones deformadas de la realidad, distorsiones cognitivas que ponen de manifiesto una serie de creencias distorsionadas sobre la responsabilidad, falta de confianza, ocultamientos y por sobre todo una casi nula utilización de los recursos disponibles.
2. La evaluación sobre la conveniencia o no de una intervención terapéutica con las víctimas, es central, ya que no siempre es necesaria ni conveniente. En este caso la temprana edad de los niños, el muy breve tiempo pasado con el abusador, la situación de haber permanecido en grupo constantemente y el apoyo familiar y escolar nos indicaban la no necesidad de intervención terapéutica individual (mas allá de lo cual varios padres hicieron consultas particulares a diferentes profesionales, que arrojaron en un casi 100% idénticas conclusiones). La posibilidad de un seguimiento cercano en ambos ámbitos, familiar y escolar, el asesoramiento a los adultos, padres, abuelos y docentes, la inmediata separación del abusador, y el entrenamiento de los niños y docentes en estrategias y habilidades, acordes a la edad y al rol, para informar y protegerse situaciones similares fueron recursos suficientes para enfrentar la crisis.
3. Realizamos **una "desconexión estratégica" del personaje del profesor**, que recurrentemente invadía las reuniones de los padres. La explicación sobre su patología y perversión y el hecho de no emplear el tiempo hablando sobre él, sus motivos, su situación judicial, que seguía en marcha pero que nos excedía, fue una estrategia muy facilitadora.
4. La complementariedad y la armonía entre ambos subsistemas- familia y escuela-, tal vez los más importantes en la vida de un niño de esta edad, son centrales a la hora de afrontar situaciones de crisis. Una información clara, uniforme compartida por ambos subsistemas, evita mensajes disímiles o ambivalentes que sumen en mayor confusión a sus miembros. Por otro lado el

respeto de los canales formales de comunicación, aún para la expresión de sentimientos y dudas, o procedimientos, evita la mala circulación de información extra institucional (aspecto cuya "toxicidad" vimos en los otros casos en que meses después, los padres continuaban reuniéndose fuera de las respectivas escuelas con actitudes vengativas o relacionados estrictamente con instancias judiciales cuyo foco o centro de interés habían dejado de ser la protección de los niños).

, permitió evaluar la innecesaria intervención terapéutica individual de los pequeños (a pesar de respetarse las decisiones individuales de padres que optaron por ella) y abrió un enorme campo a aspectos de prevención, relacionados con información específica sobre los temas de violencia y abuso sexual y los posibles recursos de la comunidad ante ellos.

Al ser propuestas abiertas de juego, en todos los encuentros se han superpuesto sentimientos y juegos relacionados con otros temas y entre sí. La diferencia entre cada encuentro fue más bien del énfasis puesto en un determinado tema, sin restringir la entrada de otros. De esta manera se facilitó la expresión de un mayor espectro de posibilidades y un mayor despliegue de sentimientos, roles, intercambios, representaciones, etc. A través de estas situaciones lúdicas, se pudo observar claramente la posibilidad de los niños de modificar sus roles, cambiar las reglas de juego cuando así lo creían conveniente, la creación e invención de nuevas situaciones lúdicas, la aparición de numerosos personajes reales y ficticios de diferentes características, el intercambio y comunicación verbal y no verbal entre ellos, acuerdos y desacuerdos, la posibilidad de solucionar pequeños conflictos, la manifestación clara de necesidades, temores y recursos ("apagá la música que me da miedo", "quiero escuchar otra vez la música de la oscuridad", "quiero salir de esta cueva", "yo también quiero ser león", "voy a matar al cocodrilo", etc.). El juego libre fue un claro canal de expresión, desenvolvimiento y despliegue de ellos mismos en forma integral, respetando a su vez el tiempo y el proceso lúdico de cada uno. De esta manera, cualquier repercusión que pudiese haber tenido la situación vivida semanas anteriores, habría quedado claramente manifestada a través de algún hecho atípico expresado en el juego. La ansiedad provocada por un hecho traumático no se reduce por el denominado juego postraumático, en contraposición al juego común, a través del cual se alivian los diferentes niveles de ansiedad, el juego postraumático no logra ese alivio.

Una primera fase educativa, pedagógica en la cual con los niños iniciamos una primera discriminación respecto de situaciones peligrosas las llamamos "juegos que no juegan los grandes con los niños" potencialmente asociadas a situaciones de riesgo, y poner en práctica estrategias adecuadas como decir no, contarlo, pedir ayuda inmediatamente. En uno de los encuentros, por ejemplo, con los niños de 4 años se jugó un juego con láminas que presentaban niños en situación de soledad, temor, fracaso, etc., acompañado de pequeñas tarjetas con múltiples recursos (objetos, personas, comida, etc.). A través del intercambio grupal los niños decidían qué recursos implementar para aliviar y ayudar al niño en dicha situación problemática. De esta manera cuando un recurso no parecía ser útil, si a algún niño le resultaba provechoso, se incorporaba, descubriendo así un claro aprendizaje en este aspecto. El objetivo fue brindar elementos que deberán ser trabajados sistemáticamente en el tiempo, sobre **cómo actuar ante situaciones de indefensión e impotencia.**

En este caso no fue necesario operar sobre sentimientos de culpabilidad de los niños que no los manifestaban, probablemente por su corta edad y por la credibilidad absoluta que se les ofreció ni bien comenzaron a verbalizar algunos relatos que daban cuenta de una situación atípica con el profesor.

Con los padres y docentes la tarea fue similar acompañada de información sobre características, niveles, indicadores de abuso, estadísticas, etc. Se proporcionó bibliografía específica nacional y extranjera.

Una segunda fase más terapéutica apuntó en un primer momento a un desahogo emocional, **una reevaluación cognitiva**, la continuación del entrenamiento en habilidades sociales, la disminución de la disociación y negación (parcial o total), especialmente de los docentes, la discriminación y normalización de aspectos que no estaban necesariamente relacionados con la crisis.

Con los padres se trabajaron supuestos o clichés referidos a la educación de los niños tales como "los niños deben obedecer sin chistar", "los grandes siempre tienen razón", "no hay que contar los secretos", "los niños siempre mienten- o deforman la realidad", "los adultos siempre dicen la verdad", y otros tantos que fueron apareciendo en las sucesivas reuniones. Al respecto, como anécdota, rescatamos que en este caso el complicado tema del secreto, respecto de los juegos sexuales, estaba totalmente mezclado (y contaminado) con el secreto que sobre el regalo del día del padre debían guardar los niños. Una buena solución aportada por una de las docentes permitió diferenciar entre "secretos buenos y malos, secretos que enferman, que hacen mal" y que dio lugar a interesantísimas y fecundas observaciones.

No detectamos situaciones de desconfianza significativas (ansiedad o evitación) de los pequeños hacia adultos en general, por lo cual no trabajamos más que lúdicamente sobre situaciones hipotéticas, a través de "casos" con padres y mediante juegos con los niños.

Igual actitud sostuvimos respecto del tratamiento de miedos asociados (por ej. antes de irse a dormir) no necesariamente asociados con la situación pero que funcionaron como vías de acceso a dudas y aprendizaje de conductas de afrontamiento adecuadas para los adultos.

Una relajación progresiva y juegos de proximidad y contacto físico, a lo largo de los momentos de juego con los niños fue un indicador importante de un estado de normalidad y ausencia de conflicto serio a nivel corporal. El aspecto corporal, a través de breves relajaciones al final de cada uno de los encuentros, se trabajó en forma progresiva. El progreso que pudieron realizar los niños a través de los tres momentos fue notorio, logrando los tres grupos en el último encuentro una relajación más prolongada y profunda, solicitando incluso a la coordinadora la repetición de algunos momentos de relajación.

Otro claro indicador de "normalidad" fue la posibilidad que tuvieron los niños de ir recreando sus personajes, modalidades de juego, reglas de juego, imaginando diferentes situaciones, a diferencia del juego postraumático que se manifiesta por una simple repetición y simple elaboración defensiva, sin poder fantasear e imaginar otras posibilidades, al no poder poner cierta "distancia" emocional del suceso traumático.

En síntesis, nuestra contribución al tema de niños en riesgo, a través de este trabajo responde a la convicción de que **la prevención del abuso sexual es una responsabilidad de todos.**

Resumimos nuestras ideas centrales en las siguientes necesidades:

BIBLIOGRAFIA

- Beavin Bavelas, J., Jackson, D. J. y Watzlawick, P. *Teoría de la Comunicación Humana*. Ed. Herder, Barcelona, 1981.

- Otro beneficio secundario que rescatamos fue **la expansión del rico campo del juego** simbólico, inherente al nivel inicial, que fue ampliado con las posibilidades de explorar y/o detectar, a través del juego espontáneo y de los dibujos, registros infantiles sobre sucesos traumáticos.
- La modificación de creencias, conductas y cogniciones disfuncionales. La intervención, tanto con los adultos comprometidos como con los niños, apuntó a dos fases.
- La poca formación de los docentes del nivel inicial, a pesar de no ser tema de este trabajo no puede dejar de ser mencionada con el objeto de futuras reflexiones a este respecto, desde **los niveles de formación y la posibilidad de una capacitación específica** en esta áreas para aspectos de detección y prevención.
- El impacto de los medios excede y no es tema del presente trabajo, no obstante no podemos dejar de mencionar cómo contribuyen en uno u otro sentido a aclarar o confundir a la comunidad. El tratamiento poco serio de estos temas por los medios, las pésimas entrevistas de periodistas a padres, directivos, la difusión de extractos de comentarios de especialistas, del propio abusador, de políticos, etc., en general sacados de contexto, en esta situación contribuyeron a crear "una psicosis" como la llamaran los padres, entre familiares, amigos, colegas y otras instituciones. Este tipo de situación revictimiza a las víctimas (niños). En este caso particular, la corta edad de los niños, casi sin lenguaje para responder, contribuyó a que fuesen sometidos a intensos e infructuosos interrogatorios por parte de adultos que se sentían "con simple curiosidad" sin derecho, a veces sobre el pequeño (diferentes de una serena charla con sus padres). La súbita muerte de un personaje del espectáculo, ocupó afortunadamente la segunda y tercer semana de la intervención. Fue llamativa la calma que registramos en los adultos a partir de la no intrusión del tema en sus hogares desde la TV.
 - a. Adoptar **estrategias de prevención efectivas en la familia y en la escuela** o en la intersección de ambos subsistemas fundamentales de la vida del hijo- alumno, especialmente en franjas de población específicamente calificadas como de alto riesgo, como lo son niños de 2-3 y 4 años, son tareas centrales en la formación y ejercicio de profesiones de salud mental y educación.
 - b. Educar a los profesionales relacionados con la infancia (profesores, padres, abuelos, entrenadores, pediatras, etc.) en la detección temprana de este problema es tarea no menos prioritaria.
 - c. Atender a las víctimas y familiares en los casos necesarios, haciendo una valoración e intervención adecuadas con la característica del caso.
 - d. Crear conciencia pública, difundir los progresos que en materia de legislación se van logrando, crear más centros de atención y/o de denuncia de agresiones sexuales e informar seriamente a la población, son otros objetivos que permiten cierta dosis de esperanza frente a tan complejo tema, afortunadamente cada vez menos tabú.
 - Cárdenas, E. J. *Familias en crisis*. Fundación Navarro Viola, Chiesa y Gallarraga, Bs.As., 1992.
 - Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores*. Ed. Ariel, Barcelona, 2000.
 - Everstine, L. y Sullivan Everstine, D. *Personas en crisis*. Ed. Pax, México, 1992.

- Hartman, C. R y Burguess, A. W. *Sexual abuse of children: causes and consequences*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Haley, J. *Terapia para resolver problemas*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1980.
- Intebi, I. *Abuso sexual infantil*. Ed. Granica, Barcelona, 1998.
- Johnson, J., Christie, J., Yawkey, T. *Play and early childhood development*. New York: Longman, 1998.
- Klefbeck, J. *Terapia de red: un método de tratamiento en situaciones de crisis*", Revista Sistemas Familiares. Año 16 N°1- Marzo 2000.
- López Sánchez, F. *La inocencia rota*. Madrid: Océano, 1999.
- Madanes, C. *Sexo, amor y violencia*. Editorial Paidós, Barcelona, 1990.
- Montalvo, B. *Primeros auxilios emocionales en un caso de abuso sexual*. Revista Sistemas Familiares. Año 16. N° 1. Marzo 2000.
- Mogel, H. *Psychologie des Kinderspiels*. Berlin: Springer Verlag, 1994.
- Rögener, W. *Kinder und ihre Geheimnisse. Was soll die Heimlichtuerei?*. Revista Spielen und lernen. N° 11, Noviembre 1997.
- Sorensen, T y Snow, B "How children tell: The process of disclosure in child abuse", Child Welfare, 70, 3-15 . USA, 1991.
- Terr, L. "Forbidden games" *Post- traumatic Child's Play*. Annual Meeting of the American Academy of Child Psychiatry. Chicago, October 1980. American Academy of Child Psychiatry 1981.
- Watzlawick, P., Weakland J. y Fish, R. *Cambio*. Edit. Herder, Barcelona, 1980.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR